

La « nation » dans le programme québécois d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* : une analyse lexicométrique

Daniel Moreau

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Jonathan Smith

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

Cet article présente le résultat d'une analyse lexicométrique du contenu du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* en vigueur au Québec entre 2006 et 2017. Il jette un regard critique sur les débats qui ont entouré ses composantes et visées. Certains acteurs ont dénoncé vertement l'évacuation d'événements conflictuels à caractère politique et national ayant caractérisé le parcours historique de la société québécoise, tandis que d'autres ont salué à cet égard la place accrue accordée à différents groupes minoritaires, comme les autochtones et les colonies anglaises, qui ont contribué à l'histoire du Québec. En outre, plusieurs ont souligné l'importance de l'enseignement de l'histoire dans la formation de citoyens critiques. Notre objectif est de recenser les composantes les plus importantes de ce programme d'études par l'identification de

ses traits structuraux spécifiques. Ces composantes indiquent la référence à certains événements conflictuels à caractère politique, mais également la présence de principes pédagogiques révélateurs d'une conception instrumentale de l'approche par compétences. Les résultats autorisent une mise en perspective des critiques adressées à ce programme d'études.

Mots-clés : programme d'études, enseignement et apprentissage de l'histoire, analyse lexicométrique, histoire et éducation à la citoyenneté

Abstract

This paper presents the results of a lexicometrical analysis of the content of the *History and Citizenship Education* program implemented in Quebec from 2006 until 2017, in order to shed light on the heated debates that went on during these years. Various actors strongly criticized this program for its avoidance of conflictual social and national events that have characterized the historical trajectory of Quebecois society. However, other actors underlined the visibility given to minority groups such as native people and English settlers who contributed to Quebec's history. Some authors also pointed out the importance of history education in the formation of critical citizens. Our purpose is to identify the prominent components of this program through its structural features. Those components indicate some allusions to conflictual events of a political nature, but also an instrumental conception of the competence-based approach. The results allow us to put the criticisms of this educational program into perspective, and measure their validity in light of the lexical structure of the program.

Keywords: history curriculum, history teaching and learning, lexicometrical analysis, history and citizenship Education

Introduction

Une réforme curriculaire s'achève pour l'enseignement de l'histoire dite « nationale » au deuxième cycle du secondaire. En effet, le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* — communément appelé HEC — tire sa révérence après une dizaine d'années de mise en œuvre. Il est remplacé par un nouveau programme revêtant la même appellation que le celui en vigueur entre 1982 et 2006, soit *Histoire du Québec et du Canada*. Ainsi se termine un chapitre important de l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec, ce qui permet de porter un regard rétrospectif sur les événements ayant conduit à la mise au rancart de ce programme d'HEC sans avoir à prendre parti ou courir le risque d'être associé à l'un d'eux. Rappelons-en les grandes lignes.

Le débat a d'abord été lancé en 2006 — alors que le programme d'HEC n'était pas encore formellement publié — dans les pages du quotidien *Le Devoir* qui, sous la plume d'Antoine Robitaille, en décrivait la première mouture comme une histoire « “moins conflictuelle”, “moins politique” et davantage “plurielle”, [...] accordant une place plus importante aux autochtones et aux groupes non francophones » (Robitaille, 2006a, p. A1). Les réactions dans les médias furent rapides, et parfois très sévères, notamment celle de Denise Bombardier : « Les petits manuels à la gloire de la souveraineté paraissent inoffensifs devant cette réécriture historique. Dans le premier cas, on est naïf ; dans le second, on est stalinien » (Bombardier, 2006, p. B5). Les termes utilisés dans les principaux quotidiens pouvaient par moment laisser penser que l'enseignement de l'histoire avait été assujéti à des dessins politiques plus ou moins avouables, voire obscurs. L'idée d'un « complot fédéraliste » est ouvertement évoquée par Bouvier et Lamontagne (2006), qui indiquent que « l'actuelle proposition de programme est conçue par des historiens fédéralistes et vise à former une jeunesse qui penserait comme eux » (p. A9). Le débat s'est poursuivi au cours des années qui suivirent, sans vraiment se tarir avant 2014, où il a donné lieu à des dossiers thématiques dans la *Revue d'histoire de l'éducation* et le *Bulletin d'histoire politique*. Après cette date, le Gouvernement du Québec établissait un groupe de travail, dirigé par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid (2014), qui aurait le mandat d'effectuer des consultations et de jeter les balises d'une réforme du programme d'HEC.

Dans l'intervalle, le débat a donné lieu à l'expression de différentes positions, que nous entendons valider par une analyse de contenu de nature lexicométrique. Une analyse

dont l'objectif consiste à identifier les traits structuraux et stables du programme d'HEC pour recenser le concept de nation et mettre en perspective les critiques ayant motivé sa refonte. Ces critiques paraissent-elles fondées et, le cas échéant, lesquelles sont les plus pertinentes ? Pour répondre à cette question, nous présenterons d'abord succinctement ces différentes positions, pour mettre à plat leurs critiques respectives. Ensuite, dans la section suivante, nous aborderons le concept de nation pour poser quelques balises théoriques qui permettront de situer le contexte de certaines de ces critiques. Dans un troisième temps, nous expliciterons les modalités de l'analyse lexicométrique afin de préciser la nature et les limites des données générées, qui seront présentées dans un quatrième temps. Les résultats donneront finalement lieu à une discussion autour des éléments structuraux identifiés lors de l'analyse des données, à la lumière des critiques formulées à l'endroit de ce programme d'études.

Un débat à positions multiples

Sans réaliser un historique du débat, nous pouvons identifier quelques critiques revenant de manière récurrente à travers l'expression des différentes positions sur l'enseignement de l'histoire. Une des plus saillantes fut certainement celle de Bouvier (2007) et de la *Coalition pour l'histoire* qui prit forme en 2009. Sans récuser une formation à la citoyenneté, ces derniers militèrent pour une révision des contenus de ce programme d'études, à la faveur d'une analyse plus systématique de la question nationale au Québec et au Canada, mettant davantage en relief la domination graduelle des Canadiens par les Britanniques depuis la Conquête en 1760 — notamment lors de l'Acte d'Union de 1840, l'Acte d'Amérique du Nord britannique de 1867 et les débats constitutionnels qui ont ponctué le XXe siècle.

Dagenais et Laville (2007, 2014) ont ouvertement critiqué cette position visant à conforter une identité nationale forte, fondée sur des récits omettant et valorisant certains faits, et à appuyer des projets politiques. Quelques didacticiens, bien connus dans le champ de la recherche sur l'enseignement de l'histoire, ont poursuivi dans cette veine.

Aux fins de ce propos, on nous pardonnera de réduire leur position à trois points :

1) la question nationale est omniprésente dans les programmes d'histoire depuis le début des années 1980, le programme d'HEC ne faisant pas exception, pour autant qu'il soit question d'un nationalisme civique (et non fédéraliste) ; 2) ces programmes contribuent

à un processus de reproduction sociale, alors qu'ils encouragent les élèves à accepter la société telle qu'elle est, et non à remettre en question ses structures sociales ; 3) ces programmes mettent de l'avant l'apprentissage d'un mode de pensée historien, qui peine toutefois à pénétrer les pratiques d'enseignement effectives en classe d'histoire (Éthier, Cardin, & Lefrançois, 2014a). Ce mode de pensée est défini par la méthode et les concepts mobilisés par la discipline historique dans la construction de nouveaux savoirs. Il est reconnu comme un outil précieux pour l'enseignement de l'histoire, car il permet d'interroger les savoirs acquis et d'analyser les faits du passé (Dagenais & Laville, 2007).

Les associations représentant les historiens professionnels se sont également immiscées dans le débat à travers différentes critiques, dont il serait difficile d'avancer avec assurance une synthèse cohérente. Globalement, nous distinguons une position en faveur de l'apprentissage de savoirs historiques et un rejet de l'approche par compétences promue par la réforme scolaire. L'*Institut d'histoire de l'Amérique française* a souligné l'importance d'acquérir d'abord les connaissances de base, pour développer ultérieurement des compétences historiennes (Bérubé, 2014). En outre, certains historiens ont reproché à ce programme « l'occultation beaucoup trop forte » des connaissances décrivant « la construction, au fil des siècles et des événements, de la spécificité du Québec » (Vallières, 2006, cité dans Bouvier, 2008, p. 16 [en référence à Piché & Vallières, 2006]). Pour sa part, la Fondation Lionel-Groulx (2009, p. 38) a dénoncé la « révolution pédagogique », ayant « détourné l'école de sa mission première : transmettre les faits structurants de l'histoire du Québec ». Elle livra également une charge contre le socioconstructivisme, qualifié de « philosophie de l'éducation omniprésente inquiétante » (Fondation Lionel-Groulx, 2009, p. 36). L'approche par compétences ne fut pas en reste, alors qu'elle est décrite en opposition avec la question des connaissances historiques et qu'elle est associée à une éducation à la citoyenneté n'aménageant plus qu'un rapport utilitaire aux connaissances historiques. Comme l'a résumé l'historien Éric Bédard :

« L'histoire est présentée comme un prétexte pour mobiliser des informations, apprendre des nouvelles technologies, développer des raisonnements. On sent une dévalorisation des connaissances, des faits, des événements, bref tout ce qui fait la culture de base de tout ce qui fonde les références communes. » (Robitaille, 2006b, p. A10)

En prenant garde d'associer au premier abord ces différentes critiques à des positions idéologiques spécifiques, comme l'a recommandé Lavallée (2013), nous devons néanmoins reconnaître, à l'instar d'Éthier, Cardin et Lefrançois (2014a), que l'essentiel du débat concerne la place de la question nationale et que « les opposants au programme ne forment pas un monolithe : certains sont plus à gauche (ou à droite), d'autres plus axés sur la lutte contre le “socioconstructivisme”, etc. » (p. 173). Sur la base d'une analyse de contenu du programme d'HEC, il apparaît possible d'identifier des éléments plus structurants pouvant fonder une attribution à des fondements idéologiques et, *in fine*, à porter un jugement sur les critiques avancées à son endroit. C'est pour les recenser que nous avons entrepris précédemment une analyse de contenu de ce dernier, à partir d'une base de données initialement élaborée dans le cadre d'une recherche sur l'apprentissage de la pensée historique (voir Moreau, 2017). Dans ce cas-ci, notre objectif sera plutôt d'interroger cette base de données sous l'angle de la question nationale dans le contexte d'enseignement de l'histoire, qui est l'objet de la prochaine section.

La « nation » et l'enseignement de l'histoire

Les débats concernant la question nationale au regard de l'enseignement de l'histoire sont fréquents et n'ont rien de spécifique à l'expérience québécoise. Ils présentent certaines caractéristiques communes. La première est certainement ses liens avec la politique partisane (Lanoix, 2015). Dagenais et Laville (2014) rappellent à cet égard que l'histoire scolaire — comme la discipline historique elle-même, faut-il le rappeler — est en proie à des « crises qu'aucune autre discipline ne connaît, au point où l'observateur serait porté à penser qu'elles s'inscrivent dans l'ordre des choses, tenant de la nature même de l'histoire et sa fonction. Il y a du vrai » (p. 185). Que ce soit en France, aux États-Unis ou dans les anciens territoires colonisés, de l'Australie au Rwanda en passant par le Québec, les contenus et les finalités associés à l'enseignement de l'histoire font l'objet de préoccupations, souvent vives. La politique partisane apparaît comme le premier niveau d'expression d'une source de tension plus fondamentale dans un monde en perpétuel changement. Un monde marqué par la remise en question des idéaux de la modernité et de la neutralité ou de laïcité religieuse dans un contexte de démocratisation, d'immigration (parfois massive), de revendication et de mondialisation. À ce propos, Lanoix (2015) souligne l'allégeance souverainiste des opposants au programme d'HEC,

lesquels ont trouvé une alliée en la personne de Marie Malavoy au moment de l'élection du Parti Québécois en 2012. La défense de l'histoire nationale et la promotion de la laïcité ont représenté des préoccupations importantes de ce gouvernement minoritaire qui prit fin en 2014, non sans avoir entamé la réforme du programme d'HEC.

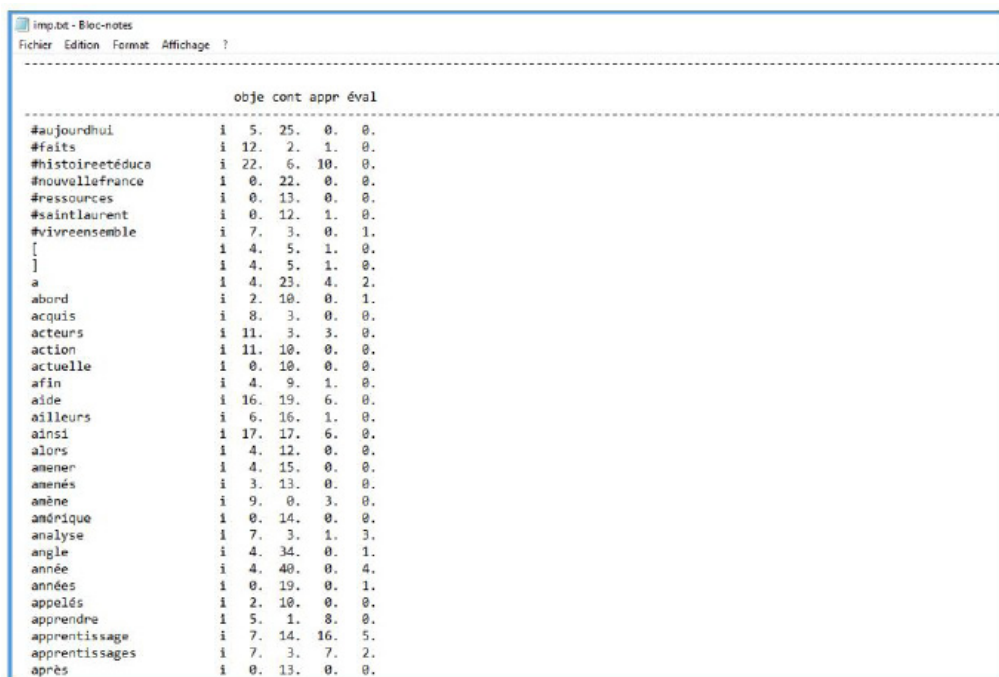
Cet effort de définition d'une identité collective est également une réalité sociologique et historique. En cela, il définit une deuxième caractéristique du concept de nation, qui a émergé dans la foulée de l'idéal de modernité porté par l'idéologie des Lumières en Europe au tournant du XVIII^e siècle (Smith, 2003). Il désigne alors une manière pour une élite bourgeoise de définir et d'organiser une population humaine occupant un territoire, dans un contexte de transition de l'Ancien Régime vers la société libérale capitaliste (Novack, 1971). En ce sens, le concept de nation doit être compris comme un construit, et non comme un donné sociologique, dont l'émergence est étroitement associée à celle « [d']une poignée d'individus [qui] déclare qu'elle [la nation] existe et entreprend de le prouver » (Thiesse, 1999, p. 11). La position dominante de ces individus contribuera ainsi, depuis les révolutions américaine et française jusque dans la première moitié du XX^e siècle — considérée comme l'âge d'or du nationalisme « comme force sociale » (Lanoix, 2015, p. 30) —, à assurer le partage de mythes, de récits historiques, de lois et de coutumes fondant l'appartenance d'une population à une culture publique commune (Smith, 2003). Au Québec, il faut attendre le début du XIX^e siècle pour voir émerger un nationalisme canadien-français, où une bourgeoisie francophone s'affirme graduellement au sein des institutions politiques et contribue à la diffusion d'une culture commune (Monière, 1977). Le nationalisme s'arrimera ainsi au projet politique des Patriotes, qui se dessinera graduellement au cours des années 1820 et 1830 dans un élan de prise de contrôle du pouvoir économique britannique par la petite bourgeoisie canadienne-française (Roy, 1993).

Les contenus et les modalités de l'enseignement de l'histoire peuvent donc être considérés comme une troisième caractéristique de la question nationale, dont les élites ne peuvent faire l'économie. Indépendamment de la nature des projets politiques portés par ces dernières, le plus important demeure la transmission d'une culture commune, garantissant par le fait même le développement d'un sentiment d'appartenance au sein de la population autour de référents historiques et culturels. Une analyse de contenu du programme d'HEC, pour autant qu'elle s'attache à identifier ses fondements, devrait ainsi

être révélatrice de la nature de ces référents et de ses modalités pédagogiques, en plus de permettre un examen informé des critiques lui étant adressées.

Une analyse lexicométrique

Le programme d’HEC a été soumis à une analyse de contenu de nature lexicométrique. Celle-ci consiste à soumettre un corpus textuel à des opérations statistiques pour générer une représentation multidimensionnelle de ses éléments sous la forme d’un nuage de points (Lebart & Salem, 1994). L’opération statistique appliquée dans le cadre de cette recherche est l’analyse factorielle des correspondances. Elle est particulièrement appropriée pour explorer les structures d’un corpus et en interpréter la signification à la lumière des mots contribuant le plus à l’inertie du nuage de points. On parlera alors de « formes structurantes ». Mathématiquement, la représentation multidimensionnelle du corpus est générée par le calcul des distances algébriques entre l’ensemble des mots (ou formes) et des sujets le constituant, respectivement inscrits en lignes et en colonnes du Tableau lexical entier (représenté par la figure 1 à titre illustratif).



	obje	cont	appr	éval
#aujourd'hui	1	5.	25.	0.
#faits	1	12.	2.	1.
#histoireetéducation	1	22.	6.	10.
#nouvellefrance	1	0.	22.	0.
#ressources	1	0.	13.	0.
#saintlaurent	1	0.	12.	1.
#vivreensemble	1	7.	3.	0.
[1	4.	5.	1.
]	1	4.	5.	1.
a	1	4.	23.	4.
abord	1	2.	10.	0.
acquis	1	8.	3.	0.
acteurs	1	11.	3.	3.
action	1	11.	10.	0.
actuelle	1	0.	10.	0.
afin	1	4.	9.	1.
aide	1	16.	19.	6.
ailleurs	1	6.	16.	1.
ainsi	1	17.	17.	6.
alors	1	4.	12.	0.
amener	1	4.	15.	0.
amenés	1	3.	13.	0.
amène	1	9.	0.	3.
amérique	1	0.	14.	0.
analyse	1	7.	3.	1.
angle	1	4.	34.	0.
année	1	4.	40.	0.
années	1	0.	19.	0.
appelés	1	2.	10.	0.
apprendre	1	5.	1.	8.
apprentissage	1	7.	14.	16.
apprentissages	1	7.	3.	7.
après	1	0.	13.	0.

Figure 1. Un aperçu du Tableau lexical entier (corpus Histoire et éducation à la citoyenneté)

Ce tableau est préalablement constitué lors d'une opération de segmentation, pour élaborer ces deux partitions de données graduées selon les fréquences dans le cas des formes-lignes. L'analyse factorielle des correspondances permet alors d'identifier des variations et de définir des proximités entre les formes-lignes et les sujets-colonnes de ce tableau, celles des uns étant établies statistiquement par celles des autres (Lebart & Salem, 1994). Par ailleurs, nous mentionnons que ce n'est pas l'ensemble du vocabulaire du corpus qui a été soumis à l'analyse, mais une portion de celui-ci, délimitée par le choix d'un seuil de fréquence. L'identification et l'interprétation de profils lexicaux ne sont possibles que si les formes apparaissent à une certaine fréquence (Lebart & Salem, 1994). Dans le contexte de cette recherche, nous n'avons soumis à l'analyse que les formes lexicales dont la fréquence est égale ou supérieure à dix.

Le corpus textuel a été constitué à partir du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) en fonction des critères que donnent Glatthorn, Boschee et Whitehead (2006) du concept de programme d'études (*course of study*), à savoir des contenus, des objectifs d'apprentissage, des approches pédagogiques et des modalités d'évaluation. Le choix de ces critères est principalement justifié par la nature de notre objet, la question nationale, trouvant ses référents au niveau des contenus, des objectifs d'apprentissage et des modalités pédagogiques. Ces quatre critères ont présidé à la constitution d'autant de sujets-colonnes composant le corpus de textes. Le regroupement des portions de texte pour chacun de ces sujets-colonnes a été réalisé à la suite d'une transcription systématique de l'ensemble de ce programme d'études. Elle a également donné lieu, par un examen minutieux, au regroupement des lexèmes (p. ex. « aujourd » et « hui » ou « Baie » et « James », qui devinrent « #aujourd'hui » et « #baiejames »). Ce regroupement a été réalisé en fonction d'une norme de lemmatisation, pour préserver l'unité de sens des mots (Muller, 1967), qui a été voulue peu interventionniste pour garantir la richesse des données, par le recours, autant que possible, à la désambiguïsation. La désambiguïsation a permis de séparer les formes homographes relevant de vocables différents ou d'une même origine étymologique. Par exemple, les formes *acte*, *fait* ou *compétence* se sont vues accolées d'un dièse (#) selon le contexte de leur utilisation dans le discours, pour distinguer l'événement constitutionnel (tel l'*Acte de Québec*), le fait historique de l'action ou le champ d'action gouvernemental (par exemple : *de compétence fédérale*) du développement des sujets apprenants (en référence aux compétences disciplinaires).

Certaines formes importantes, mais toujours un peu équivoques, tels *histoire* ou *passé*, ont volontairement été soustraites de cette désambiguïsation dans la mesure où leur signification était suffisamment éclairée par leur contexte d'actualisation. À cet égard, l'application d'une norme lexicologique consiste à apprêter le corpus aux fins d'analyse, et non pas à entamer cette analyse (Lebart & Salem, 1994 ; Muller, 1967). L'équivocité irréductible des vocables, liée à leur contexte d'actualisation, est la raison même de l'analyse lexicométrique, car elle est la cause des variabilités et invariabilités recherchées au sein des discours.

Le tableau 1 présente les pages sélectionnées et écartées dans la constitution du corpus. Un coup d'œil sur celui-ci permet également de constater la faiblesse des données relatives à l'évaluation. À cause de la mise en forme du corpus requise pour le traitement informatique, nous avons choisi de ne pas retranscrire le contenu des tableaux et des schémas, passablement nombreux dans ce programme d'études. Ce choix explique également pourquoi le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011a) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011b) — où les tableaux sont dominants — relatifs à ce programme d'études n'ont pas été soumis à l'analyse. La transcription du corpus a été effectuée conformément aux instructions de balisage du logiciel sollicité pour l'analyse.

Tableau 1. Pages du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* soumises et exclues de l'analyse lexicométrique pour chacun des critères d'analyse

Critères d'analyse	Pages du programme Histoire et éducation à la citoyenneté SOUMISES à l'analyse	Pages du programme Histoire et éducation à la citoyenneté EXCLUES de l'analyse
Objectifs d'apprentissage	1-7, 11-27	13, 15, 16, 20, 21, 26, 27
Démarche pédagogique	8, 9, 14, 19, 25	
Contenus	29, 31-33, 36, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 55, 56, 60, 61, 66, 67, 70, 71, 74, 75, 79, 80, 84, 87, 89, 92-95	28, 30, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 57-59, 62-65, 68, 69, 72, 73, 76 à 78, 81-83, 85, 86, 88, 90, 91, 96-105
Évaluation	10	

L'interprétation des traits structuraux a été réalisée en fonction des axes factoriels traversant le nuage de points, dont le logiciel fournit les valeurs propres, oscillant entre 0 et 1. Ces dernières expriment leur valeur explicative à l'endroit de la variance totale du nuage de points. Cela revient à reconnaître une confiance accrue aux premiers axes, car plus la valeur propre est proche de 1, meilleure est la qualité de la représentation barycentrique (Lebart & Salem, 1994). L'interprétation a été effectuée pour les trois axes générés, en procédant d'abord par l'identification des formes lexicales ayant une valeur propre élevée. Cette interprétation a été complétée par l'examen des concordances relatives à ces formes structurantes, rendant compte de leur contexte d'actualisation dans un corpus.

Le logiciel utilisé dans le contexte de cette analyse est *DTM-Vic*, car, en plus de convenir à une démarche lexicométrique exploratoire, il est le seul à notre connaissance qui permet de soumettre les données à un processus de validation par rééchantillonnage (*bootstrap*). La validation par rééchantillonnage consiste à perturber les données par l'ajout de formes lexicales sélectionnées, en tant que variables supplémentaires, à travers l'exécution de 25 tirages avec remise (Lebart, Piron, & Steiner, 2003). En principe, si les formes lexicales structurantes sont stables, elles apparaîtront passablement au même endroit qu'à l'origine dans le plan factoriel. Si ce n'est pas le cas, le logiciel tracera une zone de projection. Celle-ci, selon sa taille, permettra alors de porter un jugement qualitatif sur son niveau de stabilité.

Toutefois, il est très important de comprendre que cette approche de l'analyse de contenu autorise une description préliminaire du corpus constitué ; nous soulignons qu'elle ne peut être considérée comme une analyse approfondie de ce dernier. Ainsi, il pourrait arriver, à cause de la réduction des données impliquées par cette approche, que certains éléments ne puissent être recensés. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont absents ou impertinents, c'est simplement que les mots les décrivant sont moins fréquents et que leur pertinence peut apparaître — selon le cadre de référence — plus discutable.

Résultats

L'analyse factorielle des correspondances a généré trois axes, expliquant respectivement 54,33 %, 32,88 % et 12,79 % de l'inertie. Les deux premiers axes représentés par la

figure 2 seront décrits au cours des prochaines sous-sections, en présentant d'abord le ou les critères concernés, en raison de leur contribution significative, ainsi que les formes les plus structurantes selon leur valeur propre. Celles-ci seront ensuite interprétées à la lumière des concordances, c'est-à-dire de leur contexte d'apparition dans le discours analysé.

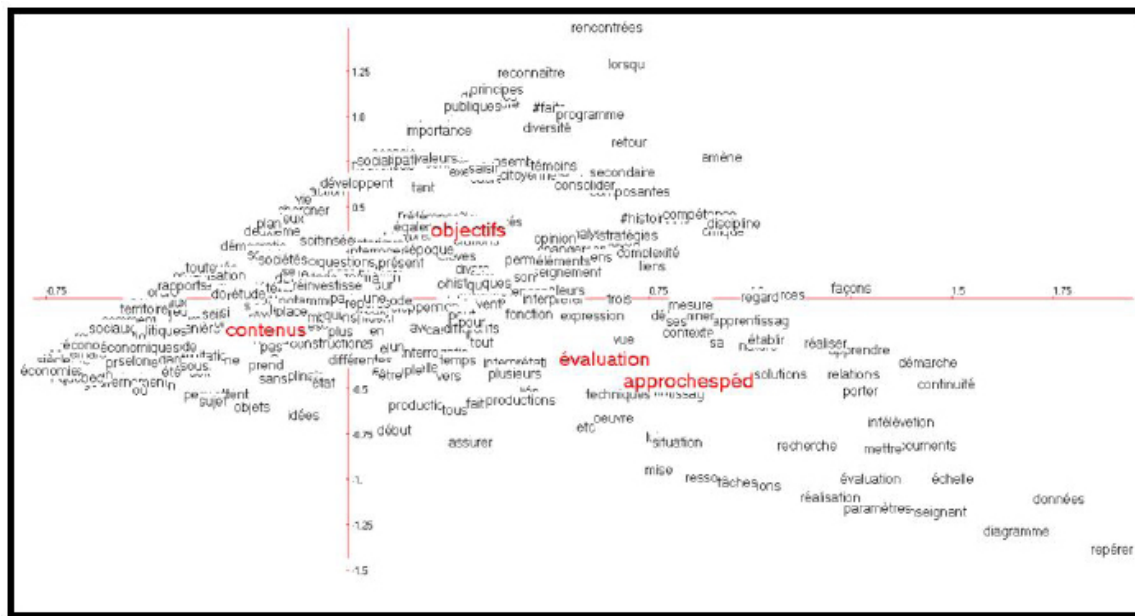


Figure 2. Premier et deuxième axes (corpus *Histoire et éducation à la citoyenneté*)

Le troisième axe ne sera pas présenté à cause de son objet, l'évaluation. En effet, ce sujet-colonne contribue à 91,5 % de l'inertie de cet axe, mais il apparaît peu pertinent à la question de l'identité nationale.

L'axe 1 : opposition entre les contenus et la démarche d'apprentissage

Le premier axe décrit principalement un rapport d'opposition entre les contenus à enseigner (portion négative) et les approches pédagogiques (portion positive). Le critère relevant des approches pédagogiques contribue le plus fortement à l'inertie de cet axe, à hauteur de 50,3 % (tableau 2). C'est ce qui explique que les formes les plus structurantes gravitent dans cette zone, comme l'illustre la figure 3.

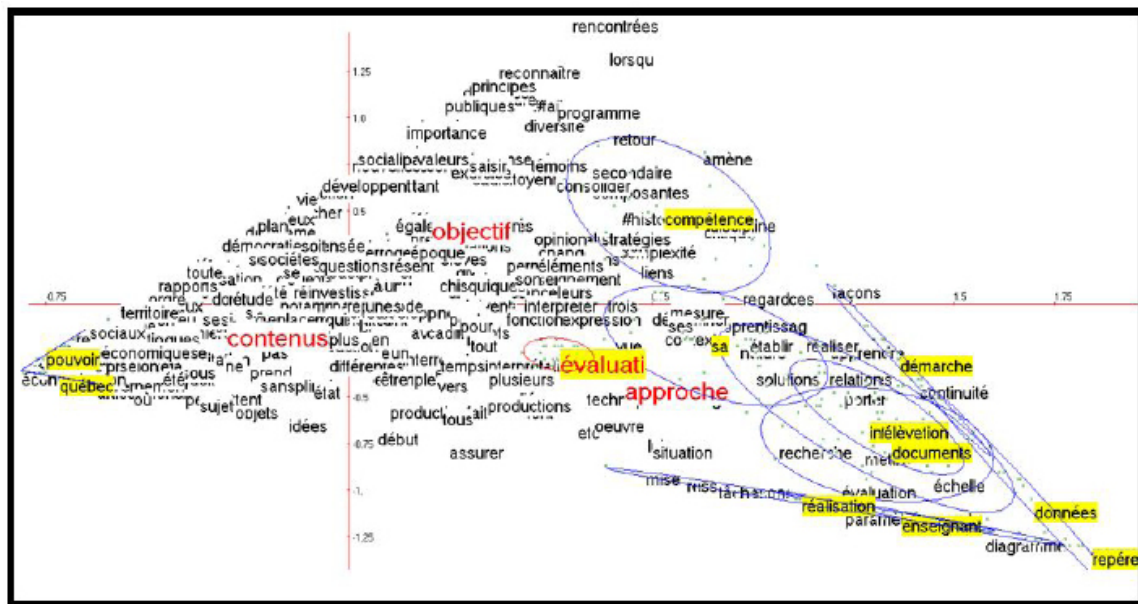


Figure 3. Validation des formes lexicales contribuant à l'inertie du premier axe

Situés également dans la même portion de cet axe, les critères relatifs aux objectifs et à l'évaluation ne comptent respectivement que pour 8,3 % et 4,4 % de l'inertie. Ces formes structurantes présentées par le tableau 2 concernent la démarche d'apprentissage de l'élève : *élève, démarche, enseignant, documents, évaluation, repérer, information, sa, inscrire, données, réalisation, compétence*.

Tableau 2. Contributions à l'axe 1, représentant 54,33 % de la variance totale

Critères et contribution à l'axe		Portion négative (gauche) Contenus (36,9 %)	Portion positive (droite) Approches pédagogiques (50,3 %)	
Formes structurantes et contribution à l'axe (supérieure ou égale à 1,0)	québec	1,0	élève	3,8
	pouvoir	1,0	démarche	3,2
			enseignant*	3,1
			documents*	2,5
			évaluation*	2,0
			repérer*	2,0
			information	1,9
			sa	1,8
			inscrire*	1,4
			données	1,3
			réalisation	1,3
			compétence	1,0

* Formes structurantes qui font l'objet d'un effet de projection dans le plan factoriel. La qualité de leur représentation graphique trahit leur position réelle dans le nuage de points.

Les concordances indiquent que ces formes structurantes expriment ce qui est attendu de l'enseignant en termes d'encadrement et de support à la démarche d'apprentissage. Ainsi, à plusieurs reprises, il est spécifié que « L'enseignant fournit à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche », et qu'il « encadre la démarche de l'élève » (MELS, 2007, p. 16, p. 21, p. 27). Les formes *documents*, *données* et *réalisation* décrivent des propriétés fondamentales de cette démarche, qui consiste à travailler avec des documents variés et à mettre en œuvre des techniques spécifiques. La validation des formes *démarche*, *enseignant* et *documents* donne lieu à des ellipses de confiance exprimant une relative instabilité, tout comme celle de la forme *réalisation* pouvant être considérée comme instable. Seule la forme *élève* apparaît relativement stable. L'élève doit juger de la pertinence et de la validité des documents pour établir des liens entre le passé et le présent, et élaborer une opinion fondée. À l'endroit de ces documents, l'élève doit développer la maîtrise de techniques par leur utilisation fréquente. Ces techniques consistent ainsi à *repérer* et à *inscrire* (oblitérée par la première) de

l'*information* (oblitérée par élève) et des *données*, en lien avec la réalisation de lignes du temps, l'interprétation et la réalisation de cartes, de tableaux à entrées multiples et de diagrammes. La stabilité des formes *repérer* et *inscrire* est indiscutable, alors que leur validation ne génère pas de zone de projection perceptible. Ces comportements attendus de repérage et d'inscription d'informations expriment donc une signification très précise. Inversement, les formes *information* et *données* sont les plus instables de ce plan factoriel, comme en témoignent leurs ellipses de confiance. Cela indique que leur signification varie selon le contexte. L'examen des concordances indique que la forme *évaluation* apparaît fréquemment avec celles de *situations* et d'*apprentissage*. Toutefois, ces dernières ne s'étant pas avérées structurantes, nous interprétons la signification de cette forme principalement en fonction du contexte où elle apparaît de manière exclusive. C'est le cas lorsqu'il est question du contexte et des critères d'évaluation visant à brosser un portrait du développement de chacune des trois compétences disciplinaires. À cet égard, il est demandé à l'enseignant de fournir à l'élève des outils d'évaluation de sa démarche (MELS, 2007, p. 16, p. 21, p. 27). Cette forme apparaît, à la lumière de sa zone de projection, relativement stable.

À l'autre extrémité, le critère de contenu représente 36,9 % de cette inertie. Une inertie qui repose sur la contribution de plusieurs formes structurantes, mais dont très peu se distinguent du lot : *québec* et *pouvoir*. Elles peuvent être considérées comme stables à la lumière de leurs zones de projection respectives limitées. Les concordances révèlent que la forme *québec* est utilisée le plus fréquemment en lien avec le territoire, l'histoire et la société québécoise actuelle. Le Québec est ainsi régulièrement associé aux *traces humaines* qui meublent son territoire et qui attestent de la présence des populations amérindiennes et coloniales. Le Québec est surtout associé à une province témoignant des mutations sociales, culturelles et économiques qui accompagnent la création de la fédération canadienne. La forme *pouvoir* renvoie le plus fréquemment aux luttes politiques menées par les Canadiens, entre la Conquête de 1759 et les rébellions des Patriotes en 1837. La fréquence élevée de cette forme (N = 44), comparable à celle de *québec* (N = 55), est toutefois attribuable au thème *Pouvoir et pouvoirs* lui étant consacré, où elle apparaît à 26 reprises. Ce thème convie les élèves à réfléchir sur le concept de pouvoir et sur les groupes d'influence qui l'exercent.

L'axe 2 : objectifs d'apprentissage

Le deuxième axe (vertical) représenté par la figure 4 est davantage structuré par le critère d'objectifs (portion positive), expliquant 64,5 % de son inertie. Comparativement, le critère relevant des approches pédagogiques d'apprentissage, dans la portion négative de cet axe, en exprime 26,5 %. Également situés dans cette portion, les critères relatifs aux contenus et à l'évaluation ne comptent respectivement que pour 7,1 % et 1,9 % de l'inertie de cet axe.

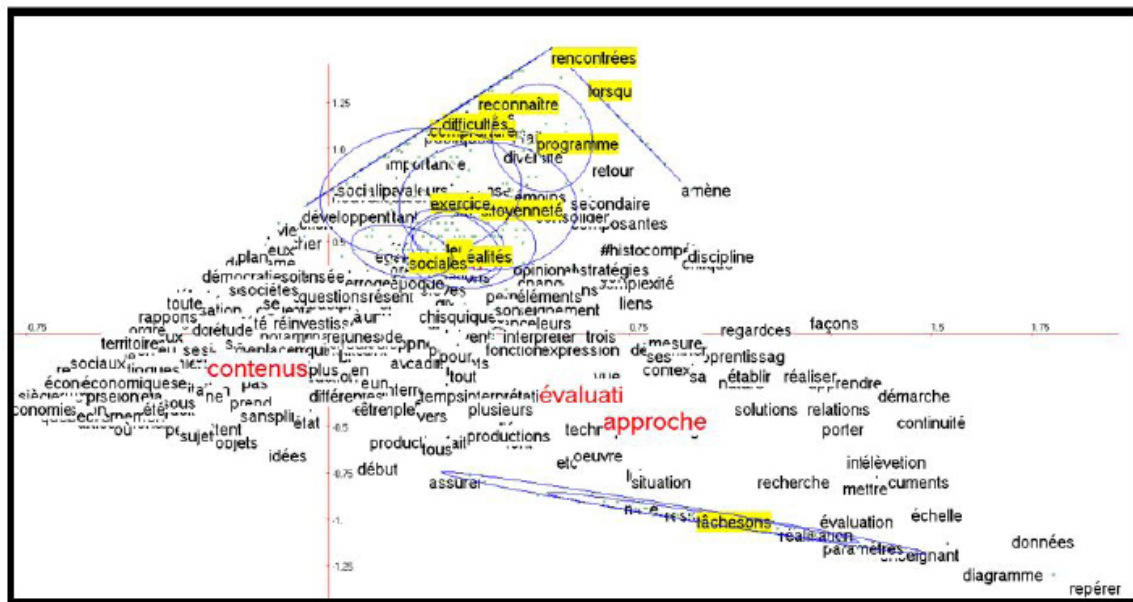


Figure 4. Validation des formes lexicales contribuant à l'inertie du deuxième axe

Les formes structurantes, présentées par le tableau 3, décrivent les objectifs ciblés par ce programme d'études : *programme*, *leur*, *ils*, *rencontres*, *citoyenneté*, *réalités*, *lorsqu*, *reconnaitre*, *comprendre*, *sociales*, *exercice*, *difficultés*.

Tableau 3. Contributions à l'axe 2, représentant 32,88 % de la variance totale

Critères et contribution à l'axe (supérieure ou égale à 1,2)	Portion négative (inférieure)		Portion positive (supérieure)	
	Approches pédagogiques (26,5 %)		Objectifs (64,5 %)	
Formes structurantes et contribution à l'axe (supérieure ou égale à 1,2)	enseignant*	3,5**	programme	3,3
	évaluation*	2,0**	leur	2,5
	réalisation	1,8**	ils	2,1
	repérer*	1,8**	rencontrées*	1,8
	élève	1,4**	citoyenneté	1,6
	documents*	1,3**	réalités	1,6
	inscrire*	1,2**	lorsqu	1,5
	tâches	1,2	reconnaître	1,5
	situations	1,2	comprendre	1,4
			sociales	1,4
			exercice	1,3
			difficultés	1,2

* Formes structurantes qui font l'objet d'un effet de projection dans le plan factoriel. La qualité de leur représentation graphique trahit leur position réelle dans le nuage de points.
 ** Formes validées au premier axe (figure 3).

La forme *programme* réfère aux compétences disciplinaires et transversales du programme d'HEC, notamment dans la perspective d'établir des liens avec les contenus de formation, les domaines généraux de formation et d'autres programmes d'études, dont ceux du premier cycle. La validation de cette forme donne lieu à une zone de projection limitée, exprimant une certaine stabilité. Les formes *leur* et *ils* (oblitérée par la première) désignent principalement les élèves, concernés par le développement des compétences. À la lumière de leurs ellipses de confiance, ces formes apparaissent stables, encore une fois. Nous associons également la forme *lorsqu* — d'une stabilité relative — aux élèves, mais en lien avec une intention d'agir. Cette intention d'agir concerne à la fois l'interrogation et l'interprétation des réalités sociales, le recours au langage de l'histoire et de la cartographie, l'empathie historique (point de vue des acteurs historiques) et la participation aux débats.

Les formes *difficultés* et *rencontrées* apparaissent souvent ensemble, généralement dans le contexte de la présentation de chacune des compétences disciplinaires; des compétences dont le développement exige des élèves qu'ils réfléchissent sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la réalisation de la démarche d'apprentissage pour y

remédier. Si la validation de la forme *rencontrées* ne génère pas d'ellipse perceptible, il en va autrement pour *difficultés*, dont la ligne épaisse de validation indique une relative instabilité. Les formes *exercice* et *citoyenneté* expriment l'une des finalités premières de l'enseignement de l'histoire, celle d'apprendre à exercer sa citoyenneté de manière ouverte et éclairée dans le respect des principes et des valeurs démocratiques. La validation de ces formes donne toutefois lieu à des zones de projection d'une certaine envergure, comparables à celle de la forme *difficultés*, considérée relativement instable. Les formes *réalités*, *sociales*, *reconnaître* et *comprendre* (oblitérée par *reconnaître*) décrivent l'objet de savoir concerné et la nature de l'activité intellectuelle à développer chez l'élève. Les concordances indiquent que les réalités sociales relèvent à la fois du présent et du passé et sont étroitement associées à la vie démocratique, en référence à des faits historiques, leurs origines, leur contexte, et les acteurs historiques (point de vue, croyances, attitudes, valeurs et intérêts). La compréhension visée concerne l'ensemble de ces aspects des réalités sociales dans une perspective historique, en lien avec les enjeux du présent, la démocratie et ses institutions. Les zones de projection pour les formes *réalités* et *sociales* sont d'envergure limitée, exprimant leur stabilité. La validation des formes *comprendre* et *reconnaître* donne lieu à des ellipses de confiance plus grandes, traduisant une relative instabilité pour cette première forme structurante, et une relative stabilité pour la seconde. La forme *reconnaître* désigne trois contextes, à savoir celui de la reconnaissance par les élèves de leurs forces et de leurs faiblesses dans le développement d'un regard critique sur leur démarche d'apprentissage. La reconnaissance est également celle des identités en développement et de l'importance de la prise de parole, incarnant l'action transformatrice au cours de l'histoire.

À l'autre extrémité de ce deuxième axe, nous retrouvons sensiblement les mêmes formes associées aux approches pédagogiques d'apprentissage (tableau 3), c'est-à-dire *enseignant*, *évaluation*, *réalisation*, *repérer*, *élève*, *documents* et *inscrire*. À cette liste de formes s'ajoutent *tâches* et *situations* (oblitérée par la première forme), dont la validation est représentée par la figure 4. Ces formes structurantes précisent la signification de la démarche d'apprentissage, se concrétisant à travers des situations d'apprentissage et d'évaluation impliquant variablement des *scénarios*, des *tâches*, des *documents* (MELS, 2007, p. 8). La validation de cette forme structurante donne lieu à une zone de projection (figure 4) exprimant une relative instabilité. Ces situations garantissent le développement des compétences disciplinaires visées en définissant un cadre pour l'enseignement des

contenus de formation. Des contenus qui sont traités à travers la réalisation de tâches « qui permettent d'interroger le présent tout en orientant le questionnement des élèves vers le passé » (MELS, 2007, p. 8). La nature de ces *tâches* est variée. Elle peut consister à « sélectionner des documents, évaluer différents points de vue d'acteurs ou de témoins de la réalité sociale, comparer des sociétés entre elles, déterminer des liens de causalité, etc. » (MELS, 2007, p. 9). Cette imprécision se traduit par une instabilité avérée, exprimée par l'importante ellipse de confiance générée par la validation de cette forme (figure 4).

Synthèse et discussion des résultats

La première des choses qui méritent d'être spécifiées est le caractère particulièrement idéologique du corpus analysé. L'indice de diversification du lexique, s'élevant à 13 %, est conforme aux chiffres établis par Lebart et Salem (1994) pour les discours à caractère idéologique. Comparativement, ces chercheurs ont constaté des indices respectivement de 16 % et 8 % pour des corpus de textes syndicaux et des questionnaires socioéconomiques. Cela rappelle ainsi qu'un programme d'études est un produit idéologique pratiquement « pur » (Laforest, 1989), considérant qu'une idéologie politique est définie par un ensemble de valeurs et de normes qui s'objectivent symboliquement dans des systèmes de représentations et des imaginaires sociaux de nature mythologique (Ansart, 1977). Les programmes d'études relèvent de ces systèmes qui transposent dans leurs textes les relations de pouvoir au sein d'une société (Apple, 1990). La question n'est donc pas de savoir si les orientations proposées sont conformes ou non aux prescrits didactiques, mais quels principes idéologiques peuvent être identifiés à la lumière des structures lexicales recensées. C'est ainsi qu'il nous semble possible de distinguer deux axes idéologiques dominants, lesquels définissent un spectre de positions possibles.

Le premier axe idéologique concerne spécifiquement le concept de nation et la culture commune lui étant attribuée. Les résultats indiquent une référence spécifique à la période coloniale britannique, se situant plus spécifiquement entre la Conquête de 1759 et l'Acte d'Union de 1840. Ceux-ci sont ainsi conformes aux écrits scientifiques sur l'émergence du concept de nation au sein de la société canadienne-française au XIX^e siècle. Des rapports de pouvoir se dessinent ainsi sur un fond d'idéaux politiques démocratiques, telles la représentativité démocratique et la responsabilité ministérielle.

Le thème *Pouvoir et pouvoirs*, embrassant la période de 1760–1867, élargit le spectre de ces rapports pour recouvrir les liens entre l'Église et l'État, et ceux entre le Gouverneur de la colonie, les marchands britanniques, la Chambre d'assemblée, les Patriotes et les Réformistes. Nous retrouvons au cours de cette période historique certains idéaux de la modernité et de la neutralité religieuse, associés à l'émergence d'une élite sociale libérale opposée aux pouvoirs politique et économique britanniques. La nation est donc présente dans ce programme d'études, mais elle est intégrée en tant que concept caractérisant un phénomène social et politique du XIXe siècle, et non la réalité québécoise actuelle. Il est ainsi possible de valider, au moins partiellement, cette critique de Sarra-Bournet (2016) voulant que ce programme d'études consacre une marginalisation du cadre national, limité à une période historique. Ce résultat semble d'ailleurs conforme aux orientations de ce programme d'études, comme l'expriment ses premiers paragraphes :

« En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations au XIXe siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait entre autres d'inculquer aux citoyens une identité nationale et la validité de l'ordre social et politique établi ». (MELS, 2007, p. 1)

L'idée d'une éducation à la citoyenneté est explicitement endossée par les auteurs, mais elle est distinguée du développement de l'identité nationale et de la délicate question d'un récit historique. C'est probablement là que se trouve la pierre de touche des principales critiques adressées non seulement à ce programme d'études, mais également aux différents auteurs ayant alimenté le débat autour de celui-ci, se taxant réciproquement de catégories idéologiques variables, voire éclectiques (nationalisme, conservatisme, progressisme, etc.).

Le deuxième axe idéologique identifié nous semble être plus spécifiquement de nature éducative et pédagogique. Il révèle des propriétés de la démarche d'apprentissage attendue en enseignement de l'histoire, variablement décrite. Certes, cette démarche est réputée être fondée sur la manipulation de documents variés et le recours à des techniques spécifiques à l'histoire, conformément à la mise en œuvre de la méthode historique prescrite par la deuxième compétence disciplinaire (Cardin, 2014). Les formes lexicales décrivant l'activité des élèves se sont avérées d'ailleurs plutôt stables. Elle consiste à juger de la pertinence et de la validité des documents, pour établir des liens

entre le passé et le présent, et élaborer une opinion fondée. Toutefois, l'importance et la stabilité des formes relatives aux techniques mobilisées par cette démarche nous laissent songeurs. Très stables, elles consistent à repérer et à inscrire des informations et des données dans la réalisation et l'interprétation de lignes du temps, de cartes et de tableaux à entrées multiples, et de diagrammes. La démarche d'apprentissage exige le recours à ces techniques, mais elle ne peut être réduite à un travail de repérage et d'inscription d'informations, associé à un usage partiel de la méthode historique (Boutonnet, 2013).

En première approximation, il est possible d'identifier les prémisses de cette critique dénonçant une « instrumentalisation » des connaissances dans le contexte de l'approche par compétences, jugée « radicale » (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014). Toutefois, nos résultats semblent plutôt invalider ce grief : le programme d'HEC propose effectivement un enseignement centré sur des contenus à repérer et à inscrire. L'approche par compétences se prête à des définitions variables, tant behavioristes que constructivistes (Boutin, 2004). Une interprétation behavioriste appréhendera le développement de compétences sous l'angle des comportements observables et mesurables déployés dans la foulée d'un apprentissage (Boutin, 2000). Ainsi, le repérage et l'inscription d'informations décrivent les comportements observables attendus au terme de l'apprentissage de l'histoire. Une interprétation constructiviste mettra plutôt en lumière le développement de capacités individuelles découlant des interactions dans la réalisation d'une démarche commune d'apprentissage (Boutin, 2004). Dans les deux cas, la question des connaissances n'est pas soulevée de la même manière, ce qui ne va pas sans soulever des interrogations au sein de nos systèmes d'éducation à l'égard de leur articulation avec le construit de compétences et l'évaluation des apprentissages. Différentes interprétations de l'approche par compétences sont donc possibles et, pour cette raison, il ne nous semble pas possible de lui attribuer la cause unique de cette « instrumentalisation » des connaissances, dont elle ne pourrait être que la manifestation.

Sous cet angle, c'est peut-être moins l'approche par compétences qui est en cause que, plus fondamentalement, le projet éducatif québécois d'inspiration néolibérale qui le sous-tend dans une longue durée. Un projet que Lenoir (2005) associe à une « logique anglophone nord-américaine, pragmatique et instrumentale » (p. 658) à l'œuvre au Québec depuis le Rapport Parent. Cette logique a contribué au rejet des humanités classiques à la faveur de la science et de la technique, d'une conception instrumentale des savoirs et d'une approche fonctionnelle à l'enseignement, par une centration sur

l'élève (et son développement « intégral ») et les dispositifs d'enseignement-apprentissage (notamment non directifs). Cette logique aurait été graduellement corrosive à l'égard de la question du sens des savoirs et de celle du développement de la rationalité.

Boutin (2004) ajoute à cet égard qu'une interprétation behavioriste de l'approche par compétences se trouve à « occulter *de facto* une bonne partie de la dimension culturelle et sociale de la formation » (p. 35). Il y a là un phénomène de société, vecteur de crise identitaire perpétuelle, qui doit être interrogé non seulement sous l'angle des savoirs, mais plus largement de celui de la culture. De ce point de vue, la vive réaction des milieux historiens à ce programme d'études pourrait témoigner d'une préoccupation mal ciblée.

Conclusion

De la nation vers l'analyse d'une pratique sociale ?

Cette analyse lexicométrique avait pour objectif d'identifier les traits structuraux et stables du programme d'HEC pour recenser le concept de nation et mettre en perspective les critiques ayant motivé sa refonte. À cet égard, elle a permis d'en retrouver des références historiques au cours de la période coloniale britannique, principalement situées entre la Conquête de 1759 et l'Acte d'Union de 1840. En outre, les résultats rendent compte d'une démarche d'apprentissage variablement décrite en fonction de la démarche d'apprentissage prescrite pour l'enseignement de l'histoire et d'un travail de repérage et d'inscription d'information. Nous avons associé ces résultats à deux types d'axes idéologiques traversant ce programme d'études : l'un concerne l'objet enseigné (la culture commune), l'autre le processus éducatif et pédagogique en lui-même. Dans le premier cas, la nation est présentée comme un objet du passé, associé à une période historique passablement éloignée du temps présent. Ce résultat tend à valider les tenants du nationalisme québécois, qui peinent à le retrouver dans les pages de ce programme d'études. Dans le second cas, la description du processus pédagogique présente des propriétés behavioristes qui soulèvent des interrogations quant à la nature du rapport au savoir établi dans le contexte de l'enseignement de l'histoire. Les critiques — principalement historiennes — en attribuent la cause à l'approche par compétences ;

nous avons plutôt situé ce résultat à une conception instrumentale des savoirs et à une approche fonctionnelle de la démarche pédagogique tendant à dominer depuis les années 1960.

Nous soulignons que ces résultats ne doivent pas être séparés de leur production, qui est de nature lexicométrique. Rappelons que celle-ci vise à décrire des traits structuraux et ne vient en aucun cas invalider ou injustifier une analyse de contenu plus fine, qui relativiserait ces résultats. Cet aspect est fondamental dans le contexte d'une analyse de programme d'études, dont l'équivoque ou l'éclectisme expriment la complexité des processus politiques les ayant générés. Sous cet angle, le cas de l'enseignement de l'histoire « nationale » se prête à une analyse plus approfondie. Nous adhérons à la thèse d'Éthier, Cardin et Lefrançois (2014b) qui reconnaissent la contribution des programmes d'histoire à un processus de reproduction sociale. Nous spécifions cependant que ceux-ci s'inscrivent dans un processus politique qui représente, selon Wexler (1990), la force de production symbolique d'une société, pouvant être considérée comme une pratique sociale. La question fondamentale concerne la nature de la culture commune qu'il s'agit de transmettre aux élèves, et cette question est politique avant même d'être didactique. La récente réforme du programme d'HEC nous paraît a fortiori le démontrer. Le concept de nation dans un programme d'études ne repose pas sur des arguments scientifiques, mais, comme nous l'avons mentionné précédemment, sur la capacité « [d']une poignée d'individus [qui] déclare qu'elle [la nation] existe et entreprend de le prouver » (Thiesse, 1999, p. 11). À cet égard, Éthier, Cardin et Lefrançois (2014b) ont souligné que « les universitaires dont nous parlons ici ont largement profité de leurs entrées auprès de certains médias pour faire avancer leur cause » (p. 94). Nous constatons le même phénomène concernant la mise en œuvre du programme d'histoire nationale au cours des années 1970 (Moreau, 2006). Nos résultats invitent ainsi à poursuivre l'analyse non seulement du côté de la documentation officielle relative à l'enseignement de l'histoire, mais également auprès des acteurs mobilisés par les débats qu'il suscite.

Références

- Ansart, P. (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris, FR : PUF.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2e éd.). New York, NY : Routledge & Kegan Paul.
- Beauchemin, J. & Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Bérubé, H. (2014). Réforme des programmes d'histoire : position de l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF). *Traces*, 52(1), 17–20.
- Bombardier, D. (2006, 29-30 avril). Les belles histoires des pays d'en haut. *Le Devoir*, p. B5.
- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, (119), 37–40.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25–41.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Bouvier, F. & Lamontagne, L. (2006, 28 avril). Quand l'histoire se fait outil de propagande. *Le Devoir*, p. A9.
- Bouvier, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89–106.
- Bouvier, F. (2008). *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*. Québec, QC : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75–98). Montréal, QC : Multimondes.
- Dagenais, M. & Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale » : retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517–550.
- Dagenais, M. & Laville, C. (2014). Débats autour de l'histoire scolaire : caractères singuliers, mais enjeu unique. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 185–199.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014a). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165–178.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2014b). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 26(1), 89–96.
- Fondation Lionel-Groulx. (2009). La réforme des programmes au secondaire sonne le glas de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 47(1), 35–39.
- Glatthorn, A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership. Development and Implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1989)* (Thèse de doctorat inédite). Université de Paris VII, Paris, France.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Lavallée, J. (2013). Débat sur l'enseignement de l'histoire : des nuances s'imposent. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 129–135.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris, FR : Dunod.
- Lebart, L., Piron, M., & Steiner, J.-F. (2003). *La Sémiométrie. Essai de statistique structurale*. Paris, FR : Dunod.

- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638–668.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté – Enseignement secondaire 1er et 2e cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progression des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté – Enseignement secondaire 3e et 4e secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monière, D. (1977). *Le développement des idéologies au Québec. Des origines à nos jours*. Montréal, QC : Québec-Amérique.
- Moreau, D. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du Rapport Parent au Rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31–52.
- Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique. *Revue des sciences de l'éducation McGill*, 52(2), 471–492.
- Muller, C. (1967). La statistique lexicale. *Langue française*, (2), 30–43.
- Novack, G. (1971). *Democracy and revolution*. New York, NY: Pathfinder Press.
- Piché, L. & Vallières, M. (2006, août). Avis sur le projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire. Montréal, QC : Institut d'histoire de l'Amérique française.
- Robitaille, A. (2006a, 27 avril). Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement « moins politique », non national et plus « pluriel ». *Le Devoir*, p. A1, A8.
- Robitaille, A. (2006b, 15 novembre). Adoption d'un programme d'histoire toujours controversé. *Le Devoir*, p. A10.
- Roy, F. (1993). *Histoire des idéologies au Québec aux XIXe et XXe siècles*. Montréal, QC : Boréal.

- Sarra-Bournet, M. (2016). La politique de la mémoire. *Bulletin d'histoire politique*, 24(2), 167–179.
- Smith, A. (2003). *Chosen Peoples. Sacred sources of national identity*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris, FR : Seuil.
- Wexler, P. (1990). Cultural change, science, and the university. *Artikkeleita*, 21(2), 80–90.